

EL «SYLLABUS» BASADO EN CONTENIDOS

Norberto Cerezal

U.N.E.D.

En 1980 Brumfit criticaba la práctica del enfoque nocional-funcional porque, según él, se orientaba en exceso hacia el lenguaje coloquial, las necesidades comunicativas de los estudiantes (sin tener una idea clara de cuáles fueran éstas) y hacia actividades de interacción en el aula, con evidente olvido de los registros formales de la lengua y de las otras necesidades de los estudiantes, es decir, las de tipo cultural y formativo (desde el punto de vista conceptual)¹. El enfoque comunicativo había redimido la práctica de la enseñanza de lenguas modernas de las limitaciones del enfoque estructural, caracterizado en la práctica por un nulo o escaso interés por la lengua como vehículo de comunicación. Uno u otro enfoque, con sus respectivas improntas, ha marcado en mayor o menor medida la enseñanza de lenguas y la metodología implícita en los libros de texto a lo largo de las últimas décadas, las más de las veces con aportaciones de la psicolingüística y la sociolingüística, de la psicología cognitiva, las teorías de la adquisición y aprendizaje, las nuevas tecnologías, los enfoques humanísticos, etc.

Los enfoques estructural y comunicativo, si bien difieren en aspectos sustanciales, en la práctica se vertebran sobre unos listados de contenidos lingüísticos expresados unas veces como estructuras gramaticales, otras como funciones o, más frecuentemente, una combinación de ambas; a esto hay que añadir el desarrollo de unas destrezas relacionadas con esos contenidos y (en el caso del enfoque comunicativo) el desarrollo de estrategias comunicativas. Las consecuencias de la elección de uno u otro enfoque didáctico han tenido importantes repercusiones en aspectos diversos como la elección del *syllabus*, la interpretación del modo cómo se aprende una lengua extranjera, la aproximación metodológica a los contenidos, el tratamiento de los materiales de enseñanza, la dinámica de la clase y las estrategias para desarrollar las cuatro macrodestrezas de la lengua, entre otras.

¹ BRUMFIT, C. (1980). «Teaching EFL - where are we now?», *Practical English Teaching*, vol 1/1, October, 7.

Convencidos de que (como en casi todo) es conveniente experimentar diferentes modos de enseñar, queremos aquí hacer una breve exposición de un modelo de enseñanza de lenguas que se basa en la hipótesis de que la lengua objeto puede asimilarse eficazmente si se utiliza como vehículo para adquirir información o conocimientos relevantes. Este modelo se caracteriza, a grandes rasgos, en que no parte de listados de contenidos gramaticales o funciones previa o netamente descritos; que promueve el aprendizaje procedimental y contextual y no rechaza el aprendizaje declarativo de las reglas de la gramática; favorece el uso instrumental de la lengua; aprovecha las estrategias metodológicas existentes y se ajusta a las condiciones del aula. No obstante, antes de proceder a un análisis más detallado de este enfoque, denominado *Content-based language instruction* y que tiene como fin enseñar una lengua extranjera al tiempo que se enseña una materia, que puede ser de las del currículo de los estudiantes, o se transmite información interesante por medio de materiales cuidadosamente escogidos, creemos oportuno hacer algunas consideraciones que sustentan, a nuestro modo de ver, la hipótesis enunciada.

* * *

El vértice desde el que se ha abordado la enseñanza de la lengua extranjera ha ido moviéndose desde la posición del profesor a la del estudiante, es decir, del enseñar al aprender, por entenderse que el papel que incumbe al estudiante constituye el eje central del proceso de asimilación de una lengua extranjera. La pedagogía centrada en el *qué* ha cedido terreno frente al empuje de la pedagogía del *cómo*. Esto ha conllevado el desplazamiento del acento en el *producto* del aprendizaje hacia el *proceso* del mismo por considerarse que el aprendizaje de una lengua está más vinculado al quehacer mental que exige la realización de las tareas de aprendizaje que a la respuesta material que el alumno pueda dar a las exigencias de dichas tareas. No siempre la metodología basada en el proceso ha dado los resultados apetecidos, quizá porque los objetivos de enseñanza, en realidad, estaban orientados al producto. La opción procedimental, por coherencia, debería conllevar una renuncia al seguimiento de un *syllabus* prefijado.

El dilema de hacia qué deben dirigir su atención preferentemente el profesor y los alumnos, si hacia la corrección gramatical o hacia la fluidez comunicativa (con todos los condicionamientos que una u otra opción conllevan a la hora de la praxis docente), los libros de texto en uso suelen resolverlo de modo práctico incorporando actividades y estrategias dirigidas a atender ambos aspectos del mejor modo posible. Los profesores, por su parte, incorporan con desenvoltura técnicas didácticas y de organización de la clase que les son de gran utilidad. Cabe, no obstante, preguntarse si muchas de las actividades en la clase y los contenidos de los libros de texto específicos para la enseñanza de una lengua extranjera son

realmente relevantes para tal fin. Creemos que a un gran número de estudiantes, sobre todo de enseñanza secundaria, les resulta difícil percibir la utilidad inmediata de una lengua extranjera y por ello carecen del estímulo necesario para gestionar su propio aprendizaje y aportar esa tasa extra de interés que es imprescindible para asimilarla. Si a esto añadimos la orientación fundamentalmente lingüística de los libros de texto, que hace inevitable el recurso a la metodología para hacer los contenidos digeribles a grupos numerosos de estudiantes «renuentes a la tarea de aprender», es fácil predecir un éxito sensiblemente menor al que corresponde al esfuerzo realizado por el profesor.

Las exigencias de la metodología de la enseñanza de lenguas modernas por lo general rompen, a los ojos de los estudiantes y para bien o para mal, el concepto que ellos tienen de cómo debe transcurrir una clase en la que se imparten asignaturas «de peso». En el aula de lenguas modernas se hacen simulaciones, se repite en coro, se hacen actividades por parejas o en grupos, se manejan tiras cómicas y dibujos, se practican diálogos, se hacen juegos orales, se practica la comprensión oral recurriendo a canciones modernas, y toda suerte de actividades de interacción tendentes a facilitar el aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera y el desarrollo de las estrategias comunicativas. Lo que normalmente no se hace es orientar la enseñanza hacia la *adquisición y transmisión de conceptos*, quizá por varias razones: una enseñanza de contenidos conceptuales (piensan algunos) puede resultar más exigente para el alumno y, por tanto, desmotivadora; la falta de nivel lingüístico de los estudiantes dificulta la aproximación al lenguaje de los textos; y queda, además, la pregunta «¿Qué contenidos se deben enseñar?». Sin miedo a exagerar, podemos decir que se trivializa la enseñanza de lenguas modernas hasta el punto de privarla del carácter formativo de otras materias. Adolece en gran medida de falta de perspectiva utilitaria al ser la lengua el fin en vez del medio. No es de extrañar, entonces, que los estudiantes (aun a pesar de admitir la importancia que tiene el saber idiomas hoy día) no siempre se tomen tan en serio la clase de lengua extranjera como la de otras materias del currículo e, inconscientemente, tiendan a almacenar lo que en ella aprenden en un «cuarto trastero» para las cosas menos útiles. La clase de idiomas es, sin duda, más amena, pero también menos seria (piensan hijos y padres) y lo que en ella se enseña se puede aprender mucho mejor y más rápidamente en un mes en verano en Londres, Dublín o Sausalito, por poner unos ejemplos.

¿Cómo se explica que sólo siete estudiantes de entre 70 pertenecientes a dos grupos de Tercero de Bachillerato dieran, en un examen de inglés basado en los contenidos de un texto de lectura, la respuesta correcta a la pregunta sobre la temperatura a la que se congela el agua? ¿Acaso el nivel de conocimientos de nuestros estudiantes es tan bajo que no saben que el agua se congela a 0°C y no a

-64°C, -27°C, -10°C, etc. como la mayoría respondió? Se tuvo buen cuidado en redactar el enunciado de ésta y las demás preguntas de modo que les resultara perfectamente asequible. La explicación que creemos puede darse es la de que no se activan los mismos esquemas mentales cuando se maneja información o conocimientos en la lengua materna que cuando se hace en una lengua extranjera. Los estudiantes muchas veces perciben ésta como un conjunto de elementos lingüísticos que tienen que asimilar o una serie de recursos comunicativos muy útiles para desenvolverse algún día en un país extranjero, pero no como algo vinculado a su experiencia vital o intelectual. Quizá se insiste demasiado en la enseñanza de lo que G. Abbot llama TENOR (Teaching English for No Obvious Reason).

* * *

Frente a los enfoques metodológicos que propugnan, respectivamente, la asimilación por el estudiante de estructuras de la lengua extranjera graduadas de menor a mayor dificultad, por vía de repetición e intento y error, y la asimilación por vía de interacción comunicativa de las funciones de la lengua y las formas gramaticales en las que éstas se materializan así como las destrezas comunicativas adecuadas, debe favorecerse, a nuestro entender, una aproximación al aprendizaje de una lengua extranjera en la que el estudiante sea visto como un *procesador activo de información*, tanto extra lingüística como lingüística. Esta orientación halla su justificación en como la psicología cognitiva interpreta el aprendizaje y que se caracteriza, en términos generales, por los siguientes rasgos:

- Contempla la lengua como un sistema coherente y significativo que se puede adquirir conscientemente.
- Considera que la competencia lingüística se adquiere usando la lengua en situaciones reales.
- Propone la comprensión intelectual de la lengua como sistema.
- Propugna el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales por medio de la práctica significativa y creativa.
- Favorece la realización de tareas y la resolución de problemas.

El enfoque cognitivo se basa en unas ideas básicas como son la necesidad de la experiencia de la lengua por medio de rimas, contar historias, proverbios, etc.; la necesidad de realizar en el aula tareas diversas que conlleven el uso de la lengua que se estudia y así favorecer los procesos de asimilación y acomodo; la no adherencia con rigidez a un *syllabus* predeterminado puesto que los estadios de aprendizaje son diferentes según el tipo de actividades que se realizan, las necesidades de los estudiantes, la motivación, etc.

Así pues, la propuesta de enseñanza/aprendizaje que aquí hacemos y que, como ya hemos dicho, se basa en la adquisición de unos conocimientos o información por medio de la lengua extranjera que se estudia, carece de *syllabus* entendido como listado de algo que hay que enseñar y aprender; los contenidos lingüísticos están vertebrados por unos contenidos formativos o informativos. Esta orientación tiene su origen en los programas de inmersión lingüística de los años 50 y 60 en Estados Unidos y se basa en los métodos de enseñanza del inglés como segunda lengua a los hijos de inmigrantes. Estos recibían la enseñanza de las materias del currículo en inglés desde el primer momento y, aunque las circunstancias son muy otras, creemos que es perfectamente aplicable a la enseñanza de una lengua extranjera. Veamos cuáles son algunos de sus rasgos principales:

- El estudiante se ve en situación de aprender la lengua de modo instrumental, es decir, como un vehículo para adquirir conocimientos o información. Se le presentan en la lengua objeto unos materiales que contienen una información que le interesa y se le pone, así, en situación de asimilar los contenidos informativos y las formas lingüísticas en que esos contenidos van expresados.
- El estudiante no percibe el aprendizaje de la lengua extranjera como algo con un fin en sí mismo.
- Al no haber un *syllabus* predeterminado es importante seleccionar adecuadamente los contenidos formativos pues éstos van a determinar qué elementos o aspectos lingüísticos se han de enseñar/aprender.
- No hay secuencia o gradación de contenidos (lo que no impide la aplicación de estrategias metodológicas para abordar las limitaciones de los estudiantes en un momento dado).
- Este enfoque no rechaza ningún recurso metodológico que pueda resultar apropiado y conveniente; es básicamente un marco procedimental que se sustenta en una serie de principios psicolingüísticos relativos al aprendizaje de una lengua extranjera y la inducción de motivación en los estudiantes.

El giro copernicano que la enseñanza de una lengua extranjera supone desde este enfoque implica:

- Aceptar que el aprendizaje de una lengua extranjera puede tener lugar sin adscripción a un *syllabus* lingüístico prefijado.
- Valorar el dominio lingüístico de los estudiantes ligado al conocimiento de las materias que se han aprendido a través de la lengua objeto.
- Comprender la íntima conexión que se da entre lengua y contenidos formativos.
- Aceptar como válidos los diferentes niveles de respuesta que puedan darse entre los estudiantes de un mismo grupo.

- Reconocer la importancia clave de los materiales de enseñanza.
- Admitir que puede darse una mayor y directa incidencia en la motivación.
- Reconocer que por parte del estudiante se da una mayor responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje.

* * *

Una gran mayoría de estudiantes, al final del periodo de su enseñanza secundaria, no han adquirido las destrezas que les permiten hacer un uso instrumental de la lengua extranjera. Esto es así por un número de causas, como pueden ser el número excesivo de alumnos por aula, la falta de genuino interés por aprender una lengua extranjera, falta de estudio sistemático y continuado de la lengua, excesiva vinculación a un *syllabus* de carácter estructural o funcional, enseñanza demasiado centrada en el ámbito de la oración y no en el discurso, y otras.

Según Prabhu, la destreza lingüística se desarrolla en relación directa al esfuerzo comunicativo y la estructura de la lengua como contenido no es de utilidad en la enseñanza de lenguas². Este mismo autor señala que los procedimientos de enseñanza que surgieron a lo largo del proyecto que dirigió en Madrás y Bangalore muestran una gran preocupación con los contenidos significativos y con actividades en las que los profesores actúan como profesores y los estudiantes como estudiantes, de modo semejante a como se lleva a cabo el resto del trabajo en el centro³. En contraste con esto observamos que, lo más frecuente, es que en el aula la enseñanza comunicativa lo sea sólo aparentemente puesto que, por lo general, se apoya en el libro de texto y tiende a crear un mundo ficticio de pequeñas situaciones o contextos limitados que permiten usar determinadas funciones y formas del lenguaje; ante esto nos preguntamos: ¿por qué no convertir el aula en mundo real haciendo que no sea más que eso, un aula, es decir, un lugar donde se llevan a cabo tareas de aprendizaje de algo relevante a los intereses de los alumnos?

Centrar el esfuerzo en procurar que los estudiantes adquieran el lenguaje de la vida cotidiana en un entorno lingüístico extraño puede resultar si no inútil bastante frustrante pues, según la hipótesis de J. Cummings⁴, existen dos tipos de dominio lingüístico: *las destrezas comunicativas básicas interpersonales y el dominio lingüístico académico cognitivo*. Las primeras son las que intervienen en las relaciones comunes o en situaciones informales en las que el acceso al significado es relativamente

² PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, pp. 4-5.

³ *Ib.*, p. 15.

⁴ CUMMINGS, J. (1979, 1981). Citado por J. Crandall, *vid. nota 6*.

fácil por la información que aportan conjuntamente el contexto lingüístico y el extralingüístico; el segundo define el tipo de destreza lingüística requerida para comprender y usar el lenguaje académico en situaciones de contexto limitado o menos rico. Mientras las destrezas comunicativas básicas interpersonales son relativamente fáciles de adquirir si el estudiante se encuentra en el ambiente adecuado y ante la necesidad de establecer una comunicación eficaz (en uno o dos años en el país de la lengua objeto, por ejemplo), el dominio lingüístico académico cognitivo, por el contrario, es más costoso de adquirir (de cinco a siete años). Es interesante la opinión de Howatt a este respecto; para este autor el intercambio de significados asociados a ideas (*ideational meanings*) es mucho más acorde con las condiciones de un aula corriente que la socialización interpersonal, sobre todo si es por medio de role-plays y simulaciones⁵.

Como no parece que el sistema educativo pueda prescindir por el momento del aula como ámbito educacional, nuestra propuesta metodológica presupone la concepción del aula como escenario apropiado y su objetivo es el de aprovechar la clase de idioma para enseñar una materia formativa o informativa; es decir, se trata de *integrar la lengua extranjera en el quehacer académico de los estudiantes*, abordándose en dicha lengua el estudio de materias del currículo o de temas que interesen a los estudiantes. ¿Qué podemos conseguir con esto? En primer lugar dar una dimensión de instrumentalidad al uso de la lengua extranjera; en segundo, dar sentido al hecho de aprender la lengua; y, en tercer lugar, orientar la enseñanza/aprendizaje al proceso y no al producto. Esto supone un cambio radical de objetivos de enseñanza: no se trata de que los estudiantes asimilen un conjunto de elementos lingüísticos y den cuenta de ellos en los exámenes, sino de que aprendan algo en la lengua extranjera y den cuenta de eso que han aprendido en esa lengua

Para Krashen la adquisición de una lengua extranjera se produce cuando el individuo se ve expuesto a lo que denomina «*meaningful, understandable input*», es decir, un mensaje que, aun estando ligeramente por encima de sus posibilidades, le resulta comprensible porque le es presentado de manera que se le ofrecen oportunidades múltiples de comprender y usar la lengua. Krashen considera que el Modo Natural es el que favorece la adquisición de la lengua y en el aula normalmente se produce aprendizaje. Byalstock, sin embargo, con una concepción no tan estricta⁶, considera que el aprendizaje puede generar adquisición. La enseñanza basada en contenidos formativos, por una parte, expone al estudiante a a «*meaningful, contextualised, understandable input*» que puede conducir a la adquisición no

⁵ HOWATT, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pág. 297.

⁶ Vid. O'MALLEY y CHAMOT. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge U.P.

consciente y, por otra, le expone a unos conocimientos de tipo declarativo cuyo aprendizaje conlleva procesos cognitivos conscientes. Es interesante mencionar que si bien Krashen ha defendido la exposición oral a la lengua extranjera como vía natural de adquisición de la misma recientemente ha destacado la importancia de la lectura en extensión, por placer, como vía de adquisición, así como la necesidad de recurrir a la escritura; es decir, reconoce que los procesos cognitivos conscientes⁷ desempeñan un papel importante en todo el proceso, llamémosle, de asimilación de la lengua extranjera, hecho que muchos profesores, muy perspicazmente, ya habían observado.

* * *

El modelo basado en contenidos temáticos:

- Implica la aceptación de que una LE se aprende más fácilmente en contexto. Existe, no obstante, el convencimiento de que con la simple contextualización de las lecciones de un curso organizado en torno a estructuras o funciones no es suficiente.
- La investigación metodológica en torno a la enseñanza basada en contenidos de instrucción ha llegado a algunas conclusiones que apoyan el recurso a este tipo de enfoque:
 - ^G el contenido informativo proporciona una vía muy eficaz de adquirir de modo incidental aquellos elementos de la lengua objeto que lo sustentan,
 - ^G este enfoque combina, en realidad, la atención a la forma con técnicas experienciales,
 - ^G tiende a eliminar la separación artificial que existe entre la enseñanza de la lengua extranjera y la de las demás asignaturas que se da en la mayoría de las instituciones educativas y, en este sentido, podemos hablar de su carácter interdisciplinar;
 - ^G las actividades de la clase de lengua van dirigidas a estimular a los estudiantes para pensar y aprender por medio de la lengua extranjera.
- Este enfoque se presta de modo muy natural a la integración de las cuatro destrezas básicas de la lengua, lo que favorece el aprendizaje por el efecto de refuerzo que ello conlleva.
- La selección y secuenciación de los elementos de la lengua que se han de enseñar las dicta el contenido y no al revés. Es el contenido temático el que marca el punto de partida de una lección, lo que constituye el verdadero contexto de la lección.

⁷ En Joan CRANDALL (ed.). (1987). *ESL Through Content-Area Instruction. Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. Pp. 5-6.

Este enfoque se basa en principios constructivistas y, por tanto, aprovecha los conocimientos previos sobre el tema y la lengua extranjera que el estudiante pueda poseer.

* * *

Es inevitable que este modelo de enseñanza genere cierta aprensión entre algunos profesores y se hagan la pregunta, «Si los estudiantes no poseen las suficientes destrezas lingüísticas, ¿cómo van a abordar la comprensión y posterior expresión de una información determinada? ¿No sería más sensato enseñarles previamente las estructuras y vocabulario necesario?». A estas preguntas podríamos contestarles con otra pregunta: «Si los estudiantes no ven la necesidad o utilidad inmediata de asimilar determinados elementos de la lengua extranjera, ¿cómo se les puede convencer de que les serán de utilidad para otros fines que no sean simplemente los de responder correctamente en un examen?».

Si los estudiantes adquieren una serie de conceptos por medio de una lengua extranjera y saben que tendrán posteriormente que dar cuenta de un modo u otro de lo aprendido, conscientemente unas veces y menos conscientemente otras, prestarán atención a la envoltura lingüística en la que esos conceptos aparecen codificados (o eso cabe esperar). La atención hacia los aspectos lingüísticos irá dirigida por el deseo y las necesidades de comprensión y expresión del estudiante. Es la necesidad de recurrir a determinado vocabulario, estructuras o usos con los que expresar ciertos conceptos lo que le marcará al propio estudiante la pauta de lo que es relevante. La iniciativa personal juega un importante papel en este modelo de enseñanza.

El éxito de este enfoque depende mucho de cómo el profesor exponga a sus alumnos en qué va a consistir la asignatura, cómo se va a abordar el aprendizaje de la lengua extranjera y, sobre todo, descubrir sobre qué materia o materias les interesaría que la clase versara. Este último punto es de la mayor importancia puesto que si la materia no interesa el rechazo de la clase de lengua extranjera podría ser inevitable. La negociación entre el profesor y la clase es muy importante en estos primeros estadios: se ha de buscar el compromiso entre las exigencias del profesor y las propuestas y sugerencias de los estudiantes. Una buena negociación y unos buenos acuerdos son la primera condición para el éxito del curso; la segunda condición la determinan los materiales de enseñanza que se vayan a emplear.

Los materiales de instrucción deben ser elegidos teniendo en cuenta ciertos aspectos:

- que sean interesantes;
- que sean conceptualmente adecuados;
- que estén lingüísticamente dentro del rango de complejidad que los estudiantes pueden abordar sin traumas;
- que vayan acompañados de ilustraciones, gráficos, tablas, etc.;
- que incluyan ejercicios y actividades (para que el profesor no tenga que diseñarlas él todas).

¿Qué materiales responden a estas exigencias? Ni más ni menos que los libros de texto que utilizan los estudiantes nativos en sus aulas en los cursos de bachillerato, por ejemplo⁸. Estos libros reúnen, además, otras cualidades:

- son materiales genuinos (*authentic*);
- los textos tienen un nivel de redundancia que facilita la comprensión;
- su complejidad expresiva es menor que en el caso de materiales no dirigidos a escolares;
- están pensados para interesar a estudiantes de determinada edad de modo muy didáctico;
- las actividades prácticas que incorporan conllevan el uso de la lengua y contribuyen al desarrollo conceptual;
- permiten la explotación lingüística por medio de actividades metodológicamente diversas, incluidas las de tipo interactivo;
- incluyen sencillos proyectos de consulta e investigación.

Por lo general la introducción a las Ciencias Naturales, a la Ecología, la Geografía Humana o la Historia Contemporánea son materias que se prestan a consenso a la hora de ponerse de acuerdo sobre qué estudiar en la clase de idiomas. Cómo explotar los materiales que los libros presentan es una cuestión de metodología práctica que la extensión de este artículo no permite abordar; los profesores están acostumbrados a manejar libros de texto que hacen eficaces explotaciones de textos de lectura, proponen actividades interactivas y tareas diversas que sirven para afianzar conocimientos y reforzar destrezas lingüísticas. Es importante tener particularmente en mente que las tareas y actividades que se propongan, orales o escritas, de comprensión o expresión, deben tener como eje la materia objeto de estudio. Por ejemplo, un pasaje interesante sobre el tema puede convertirse en un dictado o en un «*cloze passage*» y complementar lo aprendido en un texto de lectura; un alumno puede comentar ante la clase (con ayuda de un retroproyector por ejemplo) un gráfico sobre evolución de población o una ilustración sobre las consecuencias de la destrucción de la selva amazónica. Etc.

⁸ Muchas editoriales extranjeras, aparte de los catálogos de libros para la enseñanza de lenguas suelen tener otros de libros de texto para las diversas asignaturas del currículo escolar de sus países; bien directamente o a través de sus representantes en nuestro país se pueden conseguir «*inspection copies*».

Antes de dar comienzo al estudio de un tema determinado es importante refrescar los conocimientos que sobre él posean los alumnos y así activar sus esquemas. El profesor tiene que prever los problemas (tanto de índole lingüística como conceptual) que sus alumnos puedan tener con los materiales con los que se va a trabajar y asignarles tareas previas intermedias que les ayuden a resolver dichos problemas. Es preciso dirigir por medio de tareas de uno u otro tipo la atención de los alumnos hacia los conceptos relevantes, no confiar en que sabrán cómo hacerlo por sí mismos. Una vez que han trabajado sobre un texto se les puede presentar otro semejante (de un libro de otra editorial, por ejemplo) a fin de complementar o contrastar conceptos.

Respecto al nivel habrá que evitar las complejidades insalvables y, si llega el caso, recurrir a la simplificación de algún pasaje. En todo momento se debe reforzar la confianza de los estudiantes en sí mismos y tratar de que las diferencias de nivel en el aula sirvan para favorecer la ayuda mutua en lugar de la competencia.

En lo lingüístico el profesor debe estar atento a los problemas que les surjan a los estudiantes y, si es preciso, aclarar, ya sea por medio de la práctica inductiva o por la exposición directa de la regla gramatical correspondiente, aquellos puntos de la lengua que requieran especial atención y proceder, posteriormente, a reforzar el dominio de la lengua con ejercicios adecuados.

* * *

Una cuestión de la mayor importancia es cómo valorar los conocimientos de los estudiantes. ¿Que se debe evaluar: los conocimientos conceptuales o el dominio lingüístico? Como ya hemos dicho anteriormente, en el enfoque basado en contenidos de instrucción los aspectos lingüísticos y conceptuales van íntimamente unidos y, de acuerdo con lo que venimos exponiendo, lo correcto es pedir al alumno que responda en la lengua objeto a preguntas sobre las materias estudiadas. ¿Qué ocurre si no ha llegado a asimilar debidamente los conceptos y no sabe responder? ¿Se le penaliza en la asignatura de lengua extranjera por no saber los contenidos conceptuales? Esta es ciertamente una cuestión importante y la piedra de toque de la coherencia metodológica del profesor. ¿Cómo se puede salvaguardar esa coherencia? Del siguiente modo:

- Eligiendo unos materiales que conceptualmente no estén muy por encima de los conocimientos que los alumnos pueden asimilar.
- Realizar numerosas y variadas actividades que permitan la familiarización con los conceptos y con el lenguaje apropiado.
- Dar más importancia al hecho de aprender que al hecho de hacer un examen.

- Acostumbrar a los estudiantes a saber expresar los conceptos adquiridos de maneras alternativas, recurriendo a paráfrasis.
- Realizar exámenes de ensayo sin valor evaluativo.
- Plantear preguntas que no sean difíciles de responder para evitar que los estudiantes se queden «en blanco».
- Dar oportunidades diversas a los alumnos de asimilar conceptos y lenguaje y de expresarse oralmente y por escrito.

* * *

Todo lo que hemos expuesto no pretende ser más que una serie de sugerencias, basadas en unas hipótesis, con las que se busca incitar a los profesores que estén preocupados con nuevos modos de interesar a sus alumnos por la asignatura, y de interesarse ellos mismos con la práctica de su profesión, a experimentar. Cualquier intento de probar nuevos modos conlleva riesgos, pero una planificación esmerada puede reducirlos a su mínima expresión.

La aplicación del enfoque basado en contenidos supone un cambio radical de objetivos de enseñanza y de concepto del aprendizaje que puede requerir un reajuste de ideas por parte del profesor. Incluimos a continuación una escueta bibliografía que creemos que puede ilustrar cumplidamente sobre los muchos aspectos que no hemos tratado o que no lo hemos hecho con suficiente extensión o claridad:

CRANDALL, Joan (ed.). (1987). *ESL Through Content-Area Instruction. Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

BRINTON, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M.B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.